

### 3. Principis teòrics

Els principis teòrics d'aquest mòdul se centren en tres qüestions principals: a) teories sobre l'adquisició d'una segona llengua, b) estratègies per reforçar el desenvolupament lingüístic els primers anys d'escolarització, i c) estratègies per promoure i reforçar la diversitat lingüística i cultural. Tot seguit, oferim un resum de les principals línies teòriques, enllaços a recursos en línia i fonts que els participants en aquest curs podran explorar pel seu compte.

#### 3.1 Teories sobre l'adquisició d'una segona llengua

El disseny de la taula d'observació analitzada en aquest mòdul es basava en teories influents sobre l'adquisició d'una segona llengua. Per exemple, el concepte de «input comprensible» (Krashen, 1981), la hipòtesi de la interacció (Long, 1980), la hipòtesi de la producció (Swan, 1985) i la teoria sociocultural (Vygotsky, 1978). Aquestes teories intenten explicar com s'aprenen les llengües i la importància del professorat de llengua a l'hora de crear unes oportunitats efectives per a l'aprenentatge lingüístic. Per a més informació, vegeu Ligthbown & Spada (2006).

Krashen considera l'input comprensible l'única causa veritable de l'adquisició d'una segona llengua. En el seu **model del monitor** per a l'adquisició d'una segona llengua, defensa que una condició important perquè s'adquireixi és que els aprenents siguin capaços d'entendre un input lingüístic que contingui una estructura d'un nivell de competència una mica superior al seu ( $i + 1$ ). També estableix que l'input lingüístic esdevé comprensible per mitjà de la simplificació i de l'ajuda que ofereixen el context i les pistes extralingüístiques. Basant-se en aquests principis, Krashen suggereix que la parla no s'hauria d'ensenyar directament a l'aula, sinó que ja apareixerà tan bon punt l'aprenent hagi acumulat prou input comprensible.

El paper de l'input comprensible en l'adquisició d'una segona llengua també el va tractar Michael Long (1980), tot i que va fer un èmfasi especial en l'input interactiu. Long va voler demostrar que la interacció podia afavorir la comprensió de l'input  $i$ , en conseqüència, l'adquisició de la llengua. D'acord amb la seva **hipòtesi de la interacció**, la interacció i la negociació del significat faciliten més la comprensió que no pas la simplificació lingüística. Per tant, l'oportunitat d'interactuar en la llengua objecte d'aprenentatge es considera imprescindible per desenvolupar la competència en aquesta segona llengua.

Swain (1985) també va destacar la importància de la interacció en l'adquisició d'una segona llengua, però es va fixar sobretot en el paper de la producció en l'aprenentatge lingüístic: la **hipòtesi de la producció**. L'autora sosté que, en l'aprenentatge lingüístic, la producció és tan necessària com l'input comprensible. Tal com assenyala, «la producció comprensible fa referència a la necessitat que té l'aprenent de ser empès cap a l'elaboració d'un missatge que no tan sols ha de ser transmès, sinó que ha de ser transmès amb precisió, coherència i adequació» (1985, pàg. 249). Explica que, com que els aprenents han de produir uns missatges entenedors per als seus interlocutors, és més probable que s'adonin dels límits de la seva habilitat en la llengua que aprenen i de la necessitat de trobar maneres més adequades d'expressar allò que volen dir. En conseqüència, conclou que demanar als aprenents una producció comprensible els «empeny» a progressar.

Segons Long i Swain, les modificacions i els esforços col·laboratius que tenen lloc en la interacció social faciliten l'adquisició d'una segona llengua perquè contribueixen a fer que l'input sigui accessible per al processament mental.

La **teoria sociocultural** proposada per Vygotsky (1978) considera la interacció una força imprescindible per a l'aprenentatge més que no pas una simple condició que hi contribueix. D'acord amb aquesta teoria, doncs, l'aprenentatge es produeix quan un individu interactua amb un interlocutor dins de la seva **zona de desenvolupament proper** —és a dir, en una situació en què l'aprenent és capaç de desenvolupar-se a un nivell més alt perquè té el suport d'un interlocutor. Bruner (1983) introdueix la noció de **bastida** per explicar com funciona aquest suport. Creia que els infants només desenvolupen unes destreses lingüístiques efectives si tenen un sistema de suport en l'adquisició de la llengua (LASS, sigles de l'anglès Language Acquisition Support System), que inclou totes les diverses estratègies i tècniques que els adults empenen per estimular l'adquisició lingüística de l'infant. Segons aquest autor, és «un procés mitjançant el qual s'«estableix» la situació per tal que l'entrada de l'infant sigui fàcil i reeixida; a continuació, de mica en mica, cal anar-se retirant i cedint protagonisme a l'infant perquè ja té prou destreses per sortir-se'n.» (Bruner, 1983:60). Per tant, la teoria de la bastida és una aportació imprescindible en l'enfocament sociocultural de l'aprenentatge lingüístic.

Tot seguit se suggereixen alguns recursos formatius i materials produïts en el marc d'altres projectes europeus, als quals es pot accedir en línia gratuïtament. Aquests materials proporcionen un debat complet en relació amb les teories principals sobre l'adquisició de la primera i la segona llengua.

- Projecte ELIAS EU (Early Language and Intercultural Acquisition Studies, 'Estudis sobre l'adquisició lingüística i intercultural primerenques') <http://www.elias.bilikita.org/>
- ELIAS: introducció a l'adquisició de la primera llengua (anglès/alemany)
- ELIAS: introducció a l'adquisició de la segona llengua (anglès/alemany)
- Projecte TRAM EU (Transitions and Multilingualism, 'Transicions i multilingüisme') <http://www.tram-project.eu/curriculum.aspx>
- TRAM mòdul 1: multilingüisme i adquisició lingüística (anglès, alemany, neerlandès, letó)

### ***3.2 Estratègies per reforçar el desenvolupament lingüístic els primers anys d'escolarització***

Tot seguit presentem algunes pautes —basades en les teories presentades més amunt i desenvolupades dins del marc del projecte ELIAS— per orientar en l'ús de la llengua durant els primers anys d'escolarització. A l'inici, aquestes pautes estaven pensades per als professionals dels primers anys d'escolarització (de 0 a 5 anys) que treballessin en entorns bilingües en què s'empessin dues llengües per a la instrucció. Amb tot, també es poden aplicar en entorns en què els professionals treballin amb infants que adquireixen la llengua de relació com a L2. Així mateix, ajudaran els professionals a entendre els principis sobre els quals es basa el disseny de la taula d'observació. Per a més informació i una presentació detallada de les pautes, vegeu Kersten et al. (2010).

Les pautes es basen en sis principis diferents:

- Quantitat i qualitat de l'input en L2
- Contextualització
- Adaptació dels patrons de parla
- Aprenentatge multisensorial

- Estratègies d'interacció
- Bastida

**Quantitat i qualitat de l'input:** els professionals s'han d'assegurar que els infants reben un input en L2 ric i variat.

Input intensiu:

- Els professionals han de proporcionar als infants una exposició rica a la llengua objecte d'aprenentatge. Haurien d'acompanyar constantment les seves accions i les dels nens amb l'expressió lingüística.

*Explicació:* els infants han de tenir moltes oportunitats per relacionar el significat de la llengua (nova) amb les activitats que observen.

Input ric i variat:

- El professorat ha d'emprar un input lèxic ric, és a dir, no s'ha de limitar al vocabulari bàsic (per exemple, *gos, gat, taula*) sinó utilitzar-ne de més abstracte o genèric (per exemple, *animal de companyia, moble*).
- A més de les repeticions de les paraules i les expressions recurrents, el professorat ha d'utilitzar paràfrasis i ampliacions de paraules i frases (per exemple, sinònims, antònims, etc.).
- Cal que el professorat faci ús de diferents estructures de frases. No ha de limitar l'input a oracions principals —o a frases breus de Subjecte Verb Objecte—, sinó que hi ha d'incloure oracions subordinades més complexes (per exemple, relatives) o oracions en veu passiva.

*Explicació:* els infants necessiten tenir accés a un input més complex per poder formular hipòtesis i normes sobre l'estructura de la llengua que aprenen.

**Contextualització:** els professionals han de contextualitzar l'ús de la llengua.

- El professorat ha d'utilitzar estratègies de contextualització per reforçar la comprensió lingüística, com ara pistes visuals i auditives (per exemple, il·lustracions, vídeos, CD), objectes o el llenguatge corporal.

*Explicació:* les estratègies de contextualització permeten als infants entendre una situació sense necessitat de dependre de la llengua. No cal que entenguin exactament què diuen els professors en L2, però sí que han de comprendre què volen dir. Això els dóna seguretat.

**Adaptació dels patrons de parla:** els professionals han d'adaptar els patrons de parla per afavorir la comprensió dels infants.

- El professorat ha d'adaptar la velocitat i l'entonació de la parla a un ritme més lent i a una pronunciació més clara en comparació amb les dels adults (per exemple, fent èmfasi en cada paraula).

*Explicació:* d'aquesta manera, els infants tenen l'oportunitat d'entendre els límits de cada paraula i expressió, i poden relacionar amb més facilitat les paraules amb el seu significat.

**Aprentatge multisensorial:** els professionals han de crear un ambient que promogui l'aprenentatge multisensorial.

- El professorat ha de fer un ús extensiu de les activitats multisensorials que donin resposta als diferents tipus d'aprenentatge, com ara experiments, jocs, jocs de rol, cançons i altres tipus d'activitats pràctiques.

*Explicació:* per poder donar resposta als diferents tipus d'aprenentatge i reforçar l'aprenentatge substancial, cal recórrer a diversos canals.

**Interacció:** els professionals han de proporcionar als infants moltes oportunitats d'interactuar verbalment i d'expressar-se (tant d'una manera verbal com no verbal).

- El professorat ha de crear oportunitats per a la interacció en L2, fins i tot en el cas que l'infant respongui en L1 o recorri al llenguatge corporal o a accions.
- El professorat ha d'animar els infants a parlar en L2 i ajudar-los a mantenir l'ús que ja en fan.

*Explicació:* l'input que ofereix el professor de L2 no és suficient per fomentar la producció lingüística dels infants. Perquè facin un bon aprenentatge de la llengua estrangera, són importants tres components: input, interacció i producció.

**Bastida:** els professionals han d'oferir bastides per reforçar l'aprenentatge lingüístic dels infants.

- El professorat ha de proporcionar un input del nivell adequat, que sigui redundat (per exemple, amb repeticions i paràfrasis) i correcte.
- Cal que el professorat concedeixi als infants prou temps per respondre, els permeti canviar de llengua i els ofereixi una correcció d'errors de suport.
- El professorat ha de recórrer a una organització estructurada perquè actuï com a bastida lingüística: una planificació que es repeteixi cada dia, unes activitats i uns patrons socials recurrents, i unes rutines fiables també serveixen de bastida.

*Explicació:* la bastida és una eina pedagògica imprescindible en l'educació. Permet als alumnes desenvolupar-se a un nivell superior del que ho farien treballant independentment —i superar obstacles per poder participar en activitats divertides— perquè reben ajuda d'un adult qualificat.

### ***3.3 Estratègies per promoure i reforçar la diversitat lingüística i cultural***

Aquesta secció està dedicada a les estratègies adequades per gestionar la diversitat cultural i lingüística. Conté una breu introducció al bilingüisme i algunes pautes per promoure i afavorir l'adquisició de llengües minoritàries. Per a un debat més detallat, vegeu Briegel et al., 2013, *Module 1: handling plurilingualism in kindergarten and primary*. Tot seguit es resumeixen algunes idees bàsiques d'aquest capítol.

Els alumnes d'origen immigrant solen experimentar el procés de socialització cap a la llengua i la cultura de relació en el context escolar de la primera infantesa. Aprenen estratègies socials bàsiques per participar en la cultura d'arribada, per construir i mantenir amistats, per entendre què s'espera d'ells. Aquestes experiències socials permeten als infants esdevenir més competents en la llengua

de relació i més coneixedors de la cultura que hi està associada. Paral·lelament, però, l'exposició creixent a la llengua/cultura de relació amenaça la L1 de l'infant i pot tenir uns efectes substractius en la seva llengua materna. Què vol dir això?

El bilingüisme substractiu (Lambert, 1987) s'esdevé quan la segona llengua s'afegeix a costa de la primera llengua i cultura. Per contra, el bilingüisme additiu fa referència a la situació en què la primera llengua continua essent desenvolupada, i la primera cultura ben valorada, mentre s'incorpora la segona llengua. Segons Lambert (1987), el bilingüisme substractiu s'associa amb uns nivells baixos d'adquisició de la segona llengua, amb un rendiment escolar pobre i amb desordres psicològics. En canvi, el bilingüisme additiu es relaciona amb uns nivells alts de competència en les dues llengües, amb una autoestima adequada i amb unes actituds culturals positives. Lambert i altres lingüistes (per exemple, Cummins) fan referència a l'abundant recerca existent que demostra que uns bons resultats en la trajectòria escolar depenen en gran manera de fins a quin punt cada llengua del repertori de l'infant és desenvolupada adequadament.

L'obra de Cummins (1981) també destaca la importància de la primera llengua en l'aprenentatge de l'infant i en la seva adquisició de llengües addicionals. Creu que en el procés d'aprenentatge d'una llengua un infant adquireix un conjunt de destreses i un coneixement metalingüístic implícit (per exemple, destreses relacionades amb la resolució de problemes, amb la lectoescriptura i amb el pensament abstracte), comuns en totes les llengües. Són unes destreses a les quals es pot recórrer quan es treballa en una altra llengua. Aquest domini comú subjacent (CUP, sigles de l'anglès Common Underlying Proficiency), que és com ell anomena aquestes destreses i coneixement, proporciona la base per al desenvolupament tant de la primera llengua com de la segona. Cummins també assenyalava que qualsevol ampliació del domini comú subjacent que tingui lloc en una llengua tindrà un efecte beneficiós en l'altra o les altres.

Partint d'aquesta base teòrica i de les conclusions de la recerca, la majoria de lingüistes actualment coincideixen a afirmar que s'hauria de fomentar que els infants continuessin el desenvolupament de la seva llengua nadiua. En conseqüència, quin és el paper dels professionals dels primers anys d'escolarització en aquest procés? Tot seguit presentem algunes recomanacions generals per a aquest col·lectiu:

***Cal permetre als infants utilitzar la seva llengua familiar en el context de l'escola quan interactuen amb altres infants o, fins i tot, amb els mestres.***

*Explicació:* els infants d'origen immigrant se solen enfrontar a dos mons que poden estar en conflicte. Aquests dos mons, però, acaben essent seus, i s'han de sentir acceptats tant en l'un com en l'altre. Si la primera llengua d'un infant és oficialment prohibida des del primer moment, aquest infant se'n pot avergonyir i, per tant, pot ser que no se senti acceptat. Rebutjar la llengua materna d'un infant vol dir excloure una part de la seva identitat. D'acord amb els estudis, l'exclusió lingüística té unes conseqüències directes en el rendiment escolar posterior dels infants, en el seu benestar i en el seu sentit de la identitat (vegeu, per exemple, Mohanty & Panda, 2009).

***Els professionals han de reconèixer l'ús i el desenvolupament de la llengua de cada infant, i donar-li suport.***

*Explicació:* com s'ha dit més amunt, com més es desenvolupa cada llengua de les que té l'infant, més possibilitats hi ha que aquest infant es desenvolupi òptimament.

***Els professionals han de contribuir a desenvolupar les estratègies de compensació.***

*Explicació:* l'ús de llengües o paraules estrangeres per part dels infants els primers anys d'escolarització se sol percebre d'una manera negativa. Els professionals ho solen considerar una barrera perquè l'infant adquireixi la llengua de relació, o es poden sentir exclosos per l'ús d'una llengua que no entenen. Amb tot, la llengua materna sol ser (sobretot en els primers estadis de la integració) l'únic recurs lingüístic que té l'infant per comunicar-se i participar en les activitats. Per tant, cal felicitar-lo i encoratjar-lo per haver-se animat a fer-ho. De totes maneres, també és important proporcionar-los unes estratègies més efectives que els permetin expressar-se i resoldre problemes de comprensió (per exemple, animar-los a recórrer al llenguatge corporal, ensenyar-los unes preguntes breus per utilitzar quan hagin de demanar aclariments o ajuda, ajudar-los a identificar les paraules bàsiques de tot l'input que reben, etc.).

***Els professionals han de mostrar una actitud positiva envers la llengua materna dels infants.***

*Explicació:* com sap tothom, les llengües no són neutrals. Evoquen, en els seus parlants, diferents imatges mentals i emocions. També atribuïm un valor emocional a les nostres llengües, i això també ho fan els infants. Segons quin sigui el valor que els altres (sobretot els que són persones importants en la seva vida) atribueixin a la seva llengua, els infants se sentiran orgullosos o avergonyits de parlar-la i, en conseqüència, de formar part d'aquella comunitat concreta de parlants.

***Els professionals no poden aprendre totes les llengües del seu entorn, però han de prendre consciència envers la diversitat lingüística.***

*Explicació:* la presa de consciència de la diversitat lingüística (o el multilingüisme) permet al professorat comprendre millor els processos d'adquisició de la primera i la segona llengua per part de l'infant. Per desenvolupar aquesta presa de consciència de la diversitat lingüística, el professorat podria, per exemple, buscar informació sobre la història de la llengua minoritària, sobre com és la noció del temps en aquesta llengua, quin sistema s'hi utilitza per comptar, etc., i fer comparacions amb la seva llengua. Aquest enfocament permet al professorat establir relacions entre la llengua minoritària i la llengua objecte d'aprenentatge, cosa que ajudarà l'infant a anar formant els seus recursos plurilingües.

Tot seguit es detallen els recursos que podeu consultar per aprofundir aquest tema:

- Projecte ELIAS EU (Early Language and Intercultural Acquisition Studies, 'Estudis sobre l'adquisició lingüística i intercultural primerenques') <http://www.elias.bilikita.org/>
- ELIAS: introducció a l'aprenentatge intercultural (anglès)
- Projecte TRAM EU (Transitions and Multilingualism, 'Transició i multilingüisme') <http://www.tram-project.eu/curriculum.aspx>  
TRAM, mòdul 2: la gestió del plurilingüisme a l'escola bressol i a primària (anglès, alemany, neerlandès, letó)  
TRAM, mòdul 4: la diversitat (anglès, alemany, neerlandès, letó)
- Xarxa DECET (Diversity and Equity in Early Childhood, 'Diversitat i equitat en la primera infància') – manual de formació [http://www.decet.org/fileadmin/decet-media/training\\_manual/decet\\_manual.pdf](http://www.decet.org/fileadmin/decet-media/training_manual/decet_manual.pdf)

### ***3.4 Preguntes per reflexionar***

1. Les teories actuals sobre l'adquisició d'una segona llengua emfasitzen el paper central que té la interacció en el desenvolupament lingüístic. Quines són les implicacions possibles d'aquesta informació en la vostra pràctica?

2. Algunes de les recomanacions teòriques descrites més amunt poden entrar en conflicte amb les limitacions pràctiques. Per exemple, la recomanació de prendre consciència de la diversitat lingüística és difícil de dur a terme quan al centre escolar hi ha representada una gran varietat de llengües minoritàries. Hi ha altres recomanacions teòriques que trobeu particularment complicades? Si és el cas, per què?

3. Una recomanació important per promoure el multilingüisme i el multiculturalisme és mostrar una actitud positiva envers la llengua minoritària de l'infant. Se us acuden maneres efectives de portar-ho a la pràctica?

### **3.5 Bibliografia**

Bruner, J. (1983) *Child's Talk: Learning to Use Language*, New York: Norton.

Cummins, J. (1981) *The role of primary language development in promoting educational success for language minority students*. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University.

Griebel, W., Heinisch, R., Kieferle, C., Röbe, E. & Seifert, A. (Hrsg.) (2013) *Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit – Ein Curriculum für pädagogische Fach- und Lehrkräfte/Transition to School and Multilingualism – A Curriculum for Educational Professionals*. Hamburg: Dr. Kovac.

Lambert, W.E. (1987) *The effects of bilingual and bicultural experiences on children's attitudes and social perspectives*. A: Homel, P., Palij, M. & Aaronson, D. (eds.), *Childhood bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive and social development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 197-221.

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2006) *How languages are learned* (2nd ed.). NY: Oxford University Press.

Kersten, K., Steinlen, A.K., Tiefenthal, C., Wippermann, I., Flyman Mattsson, A. (2010) *Guidelines for Language Use in Bilingual Preschools*. A: K. Kersten, A. Rohde, C. Schelletter, A.K. Steinlen (eds.), *Bilingual Preschools*. Vol. II: *Best Practices*. Trier: WVT, 103-116. Disponible en línia: <http://www.elias.bilikita.org/>

Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Long, M. (1980) *Input, interaction and second-language acquisition*. A: H. Winitz (ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition*. *Annals of the New York Academy of Sciences* 379, 259-278.

Mohanty, A. & Panda, M. ed. (2009) *Social justice through multilingual education*, 19-35. *Multilingual Matters*.

Swain, M. (1985) *Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in interlanguage development*. A S. Gass, C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 235-253. 20

Vygotsky, L. S. (1978) *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

---

**Pàg. 51-52**

### 5.2.1 Noruega: el gran món dels llibres

#### *Introducció*

Førresfjorden barnehage és una escola bressol municipal per a infants d'1 a 5 anys que viuen a la zona i per als fills de les famílies refugiades allotjades en un centre de refugiats local.

Els infants van a l'escola bressol almenys un any per poder començar amb bon peu l'aprenentatge lingüístic. Hem contractat uns educadors especialistes en llengua perquè es facin càrrec de l'ensenyament lingüístic, i treballen conjuntament amb molts assistents multilingües que formen part del nostre personal ordinari.

Malgrat que el nostre personal és representatiu de moltes llengües i cultures, no podem cobrir totes les llengües dels infants. Per tant, la pregunta clau és:

*Com podem oferir a cada infant unes experiències de lectura satisfactòries i adequades al nivell que correspon a la seva edat?*

*Com podem promoure i estimular la llengua materna de cada infant sense personal que parli les seves llengües?*

#### *Posada en pràctica*

La nostra resposta a aquesta pregunta és:

*Hem de fer que els pares formin part de l'equip*. Aquesta idea es va perfeccionar en el marc del projecte *Du store verden for en bok* ('El gran món dels llibres').

Vam crear unes capsas de llibres. Cada una conté un llibre il·lustrat i uns objectes relacionats amb la història del llibre. Quan aquests objectes s'utilitzen conjuntament amb la lectura del text, els infants reben una ajuda complementària per entendre la història. Poden veure els objectes representant la història mentre aquesta és llegida.

Utilitzem aquestes capsas de llibres amb més d'un propòsit:

- Per ensenyar noruec als infants que tenen una altra llengua materna.
- Quan fem rotllana, per a tots els infants.
- En grups de lectura, per a tots els infants sigui quina sigui la seva llengua materna.

El nostre objectiu és que, a la nostra escola bressol, tots els infants —amb independència de quina sigui la seva edat o la seva llengua materna— tinguin accés a unes experiències d'alfabetització satisfactòries i adequades a la seva edat.



Hem creat setze capses de llibres diferents. En total, tenim quatre llibres il·lustrats per als infants de 2 anys, quatre per als de 3, etc. Hem fet traduir els llibres a totes les llengües representades a l'escola bressol.

Els pares són uns col·laboradors decisius quan introduïm un llibre nou. El fotocopiem, el fem traduir a la llengua de la família (recorrem a traductors professionals), hi incorporem el text traduït, plastifiquem les pàgines i les lliguem amb unes anelles de metall. Repartim el llibre il·lustrat i demanem als pares que el llegeixin als seus fills a casa. Als pares els encanta rebre aquests llibres i, quan en llegim un a l'escola, els infants expliquen satisfets que ja l'han llegit a casa.

D'aquesta manera ens assegurem que tots els infants reben en la seva llengua materna el llibre que treballem. A més a més, han sentit la història en la seva llengua materna abans que la llegim en noruec en el grup de lectura.

Organitzem uns grups de lectura regulars per a infants del mateix tram d'edat, i en aquests grups fem servir les capses de llibres en noruec (la llengua nacional). A més a més, les capses de llibres també s'utilitzen en grups de lectura que condueixen els assistents lingüístics o personal bilingüe en les diverses llengües familiars dels alumnes. Això vol dir que alguns infants sentiran el mateix llibre en un grup en noruec, en un grup de lectura en la seva llengua i a casa amb els pares.

El nostre objectiu és oferir als infants unes experiències de lectura positives. Quan entenen les històries, els llibres prenen sentit i ells s'interessen pel reialme dels llibres.

La nostra intenció és assegurar el desenvolupament bilingüe de l'infant per mitjà de la lectura i la conversa sobre els llibres il·lustrats, tant a l'escola bressol com a casa.

### *Referències*

Gràcies a Førresfjorden barnehage, Førresfjorden (Noruega) per haver compartit les seves bones experiències professionals amb el participant al TODDLER-project. <http://www.tysver.kommune.no/om-barnehagen/category489.html>

(Traducció: Monika Röthle)

---

**Pàg. 60-65**

## **5.2.4Espanya: AICLE fora de l'aula els primers anys d'educació**

### *Introducció*

L'aprenentatge integrat de contingut i llengua estrangera (AICLE, o CLIL per l'anglès Content and Language Integrated Learning) és un enfocament molt conegut per la majoria del professorat actual. El concepte d'**AICLE fora de l'aula (O'CLILS, per Outdoor CLIL at School)** es desenvolupa a partir de l'enfocament anterior amb l'objectiu d'implementar les característiques bàsiques de l'AICLE en nous contextos més enllà de l'aula. Els primers anys d'escolarització proporcionen un dels millors

contextos per desenvolupar l'AICLE fora de l'aula, ja que, cada dia, molts moments educatius de la rutina escolar dels joves aprenents tenen lloc fora de l'aula, cosa que ofereix unes oportunitats boníssimes per a la immersió. El pati, el passadís, el menjador o, fins i tot, el lavabo poden esdevenir uns entorns molt rics per desenvolupar el contingut i per facilitar els intercanvis naturals en una llengua addicional (Corcoll & Flores, 2009).

Moments com ara l'estona d'esmorzar o de berenar, l'esbarjo i les visites al lavabo, per exemple, ofereixen noves possibilitats perquè es produeixi una comunicació real amb tot el sentit. En aquests casos, el propòsit hauria de ser l'ús de la llengua addicional al costat d'altres llengües, en un context en què el professor guia els infants, hi juga, i s'afegeix als seus jocs i a les seves accions d'una manera més o menys activa, recorrent a la parla per informar quan calgui, però alhora mostrant, escoltant o observant.

Els infants, a la llarga, començaran a fer servir paraules i expressions de la llengua addicional per referir-se a altres interaccions. És el que coneixem com a AICLE fora de l'aula (Outdoor CLIL at School) o AICLE més enllà de l'aula d'infantil (CLIL beyond the Infant Education classroom). A continuació oferim un exemple per il·lustrar aquest enfocament.

### *Posada en pràctica*

Un exemple: **L'HORA DEL LAVABO** (infants de 3-4 anys)

Amb aquest exemple voldríem oferir unes pautes més clares per a la posada en pràctica de l'AICLE fora de l'aula, un plantejament que creiem que pot ser una manera efectiva i valuosa de promoure el plurilingüisme des de bon començament. En aquest exemple, uns nens catalans aprenen anglès com a llengua addicional.

*L'hora del lavabo* pot ser abans o després de dinar. És el moment en què els nens van al lavabo, es renten les mans, beuen aigua, etc. Treballen l'autonomia en els hàbits d'higiene. Durant aquesta estona, poden aparèixer aquests continguts i recursos:

Continguts (no lingüístics)	Continguts (lingüístics)
-----------------------------	--------------------------

*Let's go to the toilet!* Anem al lavabo!  
*Making a line* Fer una fila  
*Going to the classroom (making a train, we are taxi drivers!, jumping frogs...)* Anar a la classe (fent un trenet, som taxistes!, saltant com granotes...)  
*Singing and chanting* Cantar i recitar  
*Who goes first?* Qui és el primer?

*Going to the toilet* Per anar al lavabo  
*Remembering what needs to be done* Recordar què cal fer  
*Doing a wee, a poo, wiping bottom (asking for help to the teacher)* Fer un pipí, caca, eixugar-se el cul (demanar ajuda al professor)  
*Flushing* Estirar la cadena  
*Pull pants and panties up* Apujar-se els pantalons i les calces / els calçotets

*Washing hands* Per rentar-se les mans  
*Taking soap* Ensabonar-se  
*Turning on the tap* Obrir l'aixeta  
*Washing hands* Rentar-se les mans  
*Turning off the tap* Tancar l'aixeta  
*Drying hands* Eixugar-se les mans  
*If drying with paper, using waste bin; if using towel, putting it back on the hook* Si se les eixuguen amb paper, utilitzar la paperera; si se les eixuguen amb la tovallola, deixar-la penjada



*Getting some water* Per agafar aigua  
*Taking the glass* Agafar el got  
*Turn on the tap* Tanca l'aixeta

*Let's go to the toilet!* Anem al lavabo!  
*Let's go, penguins (class name)!* Som-hi, pingüins (nom de la classe)!  
*Let's make a train!* Fem un trenet!  
*Let's drive our taxi!* Conduïm el nostre taxi!  
*Get in line to go to the classroom* Fem una fila per anar a la classe  
*Hold hands!* Doneu-vos les mans!  
*Who goes first? Who is next?* Qui és el primer? Qui va després?  
*Me! I'm first!* Jo! Jo sóc el primer!  
...

*Going to the toilet* Per anar al lavabo  
*Ok, remember what we need to do* D'acord, recorda què cal fer  
*Pants and panties down* Abaixa't els pantalons i les calces / els calçotets  
*Be careful, carefully* Vés amb compte  
*Do a wee, a poo* Fes un pipí, caca  
*Take some toilet roll* Agafa paper higiènic  
*Wipe your bottom* Eixuga't el cul  
*Can you help me, please?* Que em pots ajudar, sisplau?  
*Flush the toilet* Estira la cadena  
*Pants and panties up* Apuja't els pantalons i les calces / els calçotets  
*It's difficult* És difícil  
*I can / I can't* Puc / No puc

*Fill the glass* Omple el got  
*Have a drink* Beu  
*Put the glass on the shelf* Torna a deixar el got al prestatge



*Washing hands* Per rentar-se les mans  
*Take some soap, some soap for you* Agafa sabó, aquí n'hi ha una mica per a tu  
*Turn on the tap* Tanca l'aixeta  
*Is the water cold?* Està freda l'aigua?  
*Be careful, don't splash* Vés amb compte, no esquitxis  
*Wet your hands, wash your hands* Mulla't les mans i renta-te-les  
*Scrub your hands! They are dirty!* Frega't bé les mans! Que brutes que les tens!  
*Rinse your hands!* Esbandeix-te les mans!  
*Excellent, very clean hands!* Perfecte, t'han quedat molt netes!  
*Turn off the tap* Tanca l'aixeta  
*Dry your hands with some paper* Eixuga't les mans amb paper  
*Do you need some more?* En necessites més?  
*Put the paper in the waste bin* Llença el paper a la paperera  
*Well done!* Molt bé!  
*Dry your hands with your towel* Eixuga't les mans amb la tovallola  
*Here it is!* Té, és aquí!  
*Can you help me, please? (R+P)* Que em pots ajudar, sisplau?  
...  
*Getting some water* Per agafar aigua  
*Take your glass/cup* Agafa el got / la tassa  
*What a beautiful glass!* Quin got més bonic!  
*Whose is the blue glass?* De qui és el got blau?  
*Turn on the tap* Obre l'aixeta  
*Fill the glass carefully* Omple el got amb compte  
*Do not fill it too much* No l'omplis gaire  
*Have a drink* Beu  
*Put the glass on the shelf* Torna a deixar el got al prestatge  
Can you help me? Que em pots ajudar?  
Do you need help? Necessites ajuda?  
*This is not the right place, this is Jordi's*  
T'equivoques de lloc, aquest és el d'en Jordi  
...

**Cançons i rimes**

Així em rento les mans, em rento les mans, em rento les mans Així em rento les mans, Ben d'hora al matí	This is the way I wash my hands, wash my hands, wash my hands This is the way I wash my hands, Early in the morning
Tinc un pipí <sup>4</sup> A punt de sortir Mestre, si us plau On és l'orinal?	Got a wee-wee Ready to leave Miss, please, please, please Where is the pot?
A veure les mans? Ui, que brutes! Que les anem a rentar? Les mans sota l'aixeta Les frego amb el sabó Amb aigua ben fresqueta Mira que netes! Ara per sobre...	Show me your hands! Uggh! They are dirty! Let's wash them! Place hands under the tap And wash them well with soap Wash them with cool water Oh, they are so clean! Now the other side...

<sup>4</sup> (L1 dels infants: català); Font lingüística: *Cantarelles i rutines* (vegeu l'apartat de bibliografia).

Ara la cara Les galtes i les celles El front i el nassarró Amb aigua ben fresqueta Mira que neta! A eixugar amb la tovallola	Now your face Wash your cheeks and eyebrows And your forehead and nose Wash them with cool water Oh, it is so clean! Let's dry with the towel
Netejarem el cul Amb una tovallola Pomada perfumada D'aquella que t'agrada Una mica per aquí, una mica per allà Que aquest culet petit té ganes de jugar	Let's wipe your little bottom With a wet towel And nice smelling cream That you like so much A little bit here, a little bit there This little bottom wants to go and play

### Recursos

- Seqüències lingüístiques (en targetes, amb il·lustració):
- Aixeca la tapa del vàter – abaixa't els pantalons i les calces / els calçotets – fes un pipí – eixuga't el cul – llença el paper al vàter – apuja't els pantalons i les calces / els calçotets – estira la cadena – renta't les mans
- Mulla't les mans – ensabona-te-les – frega-te-les – esbandeix-te-les – eixuga-te-les
- Agafa el got – obre l'aixeta – omple el got – tanca l'aixeta – beu – torna a deixar el got al seu lloc
- Il·lustracions: <http://www.lea.za.org/aboutus.html>
- “Maisy goes to bed” *Bedtime and other stories*. DVD. Universal, 1998/9.
- Llocs on es desenvolupa: aula, (passadís), lavabo (vàter, pica)

- Objectes que hi intervenen: sabó, tovallola, got, mirall, paper higiènic, fotografies dels nens...
- Ampliació possible: pentinar els cabells, posar-se colònia, rentar-se la cara, raspallar-se les dents, jugar amb el mirall...

*Com pot la didàctica de la llengua ajudar a desenvolupar l'AICLE fora de l'aula*

- Algunes de les estratègies d'ensenyament que, de ben segur, hi contribueixen són:
- Repetició i reciclatge dels elements lingüístics
- Ús de la parla per informar i ampliació lingüística
- Integració de la producció oral de l'infant
- Paràfrasi i reformulació
- Ús de la L1 i alternança de llengües
- Ús d'il·lustracions
- Demostració del model
- Creació d'entorns d'aprenentatge significatiu
- Promoció d'un aprenentatge global
- Nova consideració de l'especialista d'anglès

Aquest text és una adaptació de l'article: Flores, C. & Corcoll, C. (2011) "Developing O'CLILS with Very Young Learners". APAC, 72, 54-63. Reproduït amb permís de les autores.

### *Bibliografia*

Barri, J. (2006) *Cantarelles i rutines: rutines i hàbits dins l'horari escolar*. GMI Records.

Corcoll, C. & Flores, C. (2009) *Additional Language Acquisition at Infant School*. APAC Quarterly Magazine, 66, June, 35-42.

Flores, C. & Corcoll, C. (2008) *Learning a Foreign Language in Infant Education: a Challenge for the School*. Extret de <http://www.xtec.cat/cirel/02/infantil/docs/challenge.pdf>

**Pàg. 79-80**

## **6. Exemples de criteris per a l'avaluació de les millors pràctiques de promoció del multilingüisme i el multiculturalisme els primers anys d'escolarització**

### **6.1 La institució**

1. reconeix, celebra i reflecteix les diverses cultures presents a la comunitat (per exemple, a les classes hi ha exposats objectes multiculturals com ara banderes, joguines, etc.).

2. adopta un currículum multicultural.
3. contracta professionals i personal de suport multilingües.
4. duu a terme projectes centrats en qüestions relatives al multilingüisme (ML) i el multiculturalisme (MC).
5. desenvolupa projectes a llarg termini relacionats amb el MC i el ML.

## **6.2 Els professionals**

1. tenen un bon coneixement de la seva llengua, de la dels nens i sobre el desenvolupament lingüístic en general.
2. disposen dels recursos (temps / personal / material / cursos de formació / sou) per contribuir al desenvolupament lingüístic dels infants de diferents orígens lingüístics i culturals.
3. fan servir tècniques efectives de bastida per reforçar el desenvolupament de la llengua familiar i de les addicionals.
4. tenen en compte les experiències culturals prèvies dels infants en el disseny i la implementació de les diverses activitats.
5. fan servir objectes o aparells que reflecteixen les cultures dels infants.
6. Treballen en estreta col·laboració amb els pares (per exemple, el personal ajuda els pares a triar els recursos per aprendre la llengua adequats per ser emprats a casa).
7. Creen oportunitats perquè els infants participin a classe i s'expressin encara que no dominin la llengua de relació (per exemple, fent servir cançons i rimes).
8. Reforcen el desenvolupament lingüístic en totes les activitats de l'escola bressol, fins i tot en les que no estan centrades en la llengua (per exemple, a l'hora d'anar al lavabo i a l'hora dels jocs).
9. Ajuden els infants que no tenen un bon domini de la llengua de relació a desenvolupar unes estratègies compensatòries efectives que els permetin emprar la llengua malgrat les carències de coneixements que tenen.

## **6.3 Els infants**

1. han rebut el suport adequat per adquirir la llengua de relació.
2. reben el suport adequat per continuar el desenvolupament de la seva llengua nadiua.
3. se'ls permet usar la llengua de casa al centre escolar en interacció amb altres infants o fins i tot amb els professionals.
4. són exposats a històries, cançons, jocs i altres activitats que representen diverses cultures.
5. són animats a treballar amb material bilingüe o multilingüe (per exemple, llibres bilingües).
6. són animats a utilitzar objectes i recursos educatius que reflecteixin la cultura dominant i també les altres.

## **6.4 Els pares**

1. participen en el disseny i la implementació de les activitats d'aprenentatge de la llengua minoritària com a «experts lingüístics».

2. són convidats a compartir el seu coneixement cultural (per exemple, històries, llegendes, jocs) amb els professionals, que llavors el podran incorporar a les activitats escolars.
3. han rebut recursos per reforçar el desenvolupament lingüístic dels seus fills a casa (per exemple, fan servir recursos bilingües de suport a casa).
4. participen en les activitats escolars (o les observen) per poder comprendre millor l'adquisició lingüística del seu fill en aquell context.